

## Cuando lo educativo es político

**María Victoria Martín y Nancy Díaz Larrañaga**

Instituto de Investigaciones Sociosimbólicas Latinoamericanas Aníbal Ford; Facultad de Periodismo y Comunicación Social; Universidad Nacional de La Plata/ Departamento de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

### Resumen

Entre las bases de la Modernidad, encontramos el espacio público como lugar de construcción de ciudadanía y la escuela como dispositivo central para nuclear a los ciudadanos en torno a un proyecto en común. Sin embargo, más de un siglo después de que se instalara la obligatoriedad de la educación en nuestro país mediante la ley 1420, el principio homogeneizador de las instituciones educativas de los Estados nacionales mostró que dejaba por fuera grandes porciones de población. Frente a esto, en la década pasada se gestaron nuevos espacios formativos que buscan priorizar las posibilidades de cambio y que entienden a la educación como instancia política de participación y expresión de los sujetos. Este artículo reflexiona sobre las nociones de espacio público, la relación política-educación y el cambio social articulando estas ideas para concluir con una aproximación a prácticas de comunicación-educación en el partido de Quilmes.

**Palabras clave:** comunicación/educación; escuela; espacio público; formación; cambio social.

**Artículo recibido:** 20/07/16; **evaluado:** entre 20/07/16 y 25/08/16; **aceptado:** 12/09/16.

### Introducción

Usualmente, se piensa al espacio público como lugar de construcción de ciudadanía. En este sentido, uno de los pilares de la Modernidad fue el establecimiento de un Estado que nucleara a los ahora ciudadanos en torno a un proyecto común, dejando en un segundo plano sus diferencias. La escuela se configuró, en sintonía con ese ideal, en el dispositivo central para ese tipo singular de socialización. Sin embargo, más de un siglo después, el principio homogeneizador de las instituciones educativas normalistas de los Estados nacionales mostró que dejaba por fuera grandes porciones de población; usualmente en los márgenes, ya que su inserción en el sistema educativo tuvo lugar de manera subsidiaria a los intereses de desarrollo de los grupos dominantes. Ya entrado el siglo XXI, encontramos nuevos espacios formativos que buscan priorizar las posibilidades de cambio y que entienden a la educación como instancia política de participación y expresión de los sujetos. Este artículo recorre algunas de estas ideas y las articula con una aproximación a prácticas de comunicación-educación en el partido de Quilmes.

### **El espacio público: los ciudadanos y “los otros”**

Así como el concepto de espacio, el concepto de espacio público también puede entenderse de diversas formas: *la urbs*, constituida por los espacios colectivos, la construcción urbanizada, las formas urbanas territorializadas; *la civitas*, identificable con el espacio público y con la construcción social de la urbanidad, toda ella hecha de procesos de sociabilidad y por último, *la polis*, o espacio político (Delgado, 1999).

La perspectiva de comunicación-cultura indaga los modos sociales de producción de significados en relación con el marco más amplio de los procesos culturales, históricamente transitados, e imbricados a proyectos políticos. Las construcciones acerca del espacio público no escapan a esto: en la ciudad se dirimen los asuntos públicos, se establecen los límites entre lo público y lo privado, y los ciudadanos expresan sus voluntades colectivas. Además, en ella se producen los intercambios y se construyen socialmente los sentidos imperantes para cada comunidad. Así, la tarea de pensar las transformaciones sociales y culturales que se están operando en el espacio público atraviesa la pregunta acerca de las fuerzas que actúan en las ciudades en relación con una visión del mundo, con un proyecto explícito o no, de lo pensable y

lo prohibido, de lo deseable y lo intolerable, de los usos culturales y de las relaciones sociales y formas de socialidad.

Si una primera distinción entre lo público y lo privado se origina en tanto su “disponibilidad de llegar abiertamente a todos”, otra distinción de la dicotomía tiene que ver con la relación entre “el dominio del poder político institucionalizado, que fue *in crescendo* en manos de un Estado soberano y, por otra, los dominios de la actividad económica y las relaciones personales que quedaban fuera del control político directo” (Thompson, 1998: 106). En consecuencia, surge la idea de asociar a lo público con las actividades del Estado, relegándose lo privado a aquello que quedaba excluido de él. En las últimas décadas del siglo xx, entre ambos dominios, han surgido y prosperado varias organizaciones intermedias, que no son ni propiedad del Estado ni son del todo privadas (como caridad, partidos políticos y grupos de presión que tratan de articular puntos de vista específicos, empresa de propiedad cooperativa, etc.).

En este sentido, distintos autores señalaron la necesidad de privilegiar el estudio de la conformación de espacios de negociación, cooperación y conflicto entre actores provenientes de diversos niveles del Estado y de las multifacéticas expresiones de la sociedad civil. De esta manera, Acuña, Jelin y Kessler postulan el concepto de interfaz y sostienen que “no articula piezas forjadas independientemente; no es una bisagra, sino un conjunto de relaciones de mutua determinación e influencia sobre la propia naturaleza de cada polo” (Acuña, 2006: 15-16).

Retomando a Delgado:

[...] es a través de la formación de lugar que el espacio, como espacio público, pasa a ser apropiado por las personas, quienes lo llenan con significados a través de sus vivencias, memorias, de sus prácticas sociales y urbanas. El lugar, entonces, involucra el dónde se está, el cómo se está y con quiénes se interactúa (1999).

En esta línea, la historia del concepto *comunidad* deriva de una figura formalizada por Ferdinand Tönnies, a fines del siglo xix. Para el autor, *comunidad* refería a un tipo de organización social inspirada en el modelo de los lazos familiares, fundamentada en posiciones sociales heredadas y objetivables y en relaciones personales de intimidad y confianza, vínculos corporativos, relaciones de intercambio, sistema divino de sanciones, etc. En oposición, *asociación* supone un tipo ideal de sociedad fundada en relaciones impersonales entre desconocidos, vínculos independientes, relaciones contractuales, sistema de sanciones seculares, entre otros.

La *comunidad* es sociedad imaginada como natural, y se caracteriza por el papel central que en ella juega el parentesco y la vecindad, sus miembros se conocen y confían mutuamente entre sí, comparten vida cotidiana y trabajo. En este territorio, sus habitantes “naturales” ordenan sus experiencias a partir de valores divinamente inspirados y/o legitimados por la tradición y la historia; cohesionados por una experiencia común del pasado. Por otra parte, la *asociación* se funda en la voluntad arbitraria de sus miembros, quienes comparten más el futuro que el pasado, subordinan los sentimientos a la razón, calculan medios y fines y actúan en función de ellos. Lo *colectivo*, inversamente, se asocia con la idea de reunión de individuos que toman consciencia de lo conveniente de su copresencia y la asumen como medio para obtener un fin, que puede ser simplemente el de sobrevivir. Si la comunidad exige coherencia, lo que necesita y configura toda colectividad es cohesión.

A partir de esto, se entiende por qué el pensamiento moderno puso en circulación el concepto de espacio público como lo conocemos, en concordancia con la idea de lo colectivo, como resultante de la reunión entre seres humanos en función de sus intereses comunes, sin ninguno que supere en importancia e intensidad al de convivir. Es así que el espacio público es uno de los pilares del proyecto cultural de la Modernidad por su capacidad de reunir lo social y no tanto por su territorialidad. La posibilidad misma de un mundo común —en el sentido de compartido— no puede asentarse en la naturaleza común de los seres humanos que lo conforman, sino “por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados en el mismo objeto” (Delgado, 2007: 7). En ese sentido, el espacio público moderno se configura en y para el intercambio comunicacional, con vistas a hegemonizar sentidos que alienten el convivir, formando colectividad y se vuelve lugar central para la mediación entre sociedad y Estado; entre sociabilidad y ciudadanía.

Estas sedimentaciones que restringen y modelan las posibilidades de participación en el espacio público van definiendo, entre otras cuestiones, lo que Néstor García Canclini (1997) denominó “dispositivos de inclusión-exclusión” y que Rosana Reguillo (2000: 76) refiere desde la constitución de los aparatos institucionales que restringieron a las élites dominantes las posibilidades de participar del debate común. Sin embargo, esta estrategia de exclusión de las mayorías poblacionales fue dando lugar a otros mecanismos de inclusión que, a pesar de redefinir los límites del espacio público, de ampliarlos, incorporaron lo que permanecía marginado a condición de aceptar unas reglas y unos modos de enunciación. En síntesis, la negación del acceso al espacio público de numerosos actores sociales, en tanto este se conformó con los valores de un proyecto dominante, trajo como primera consecuencia la separación entre el mundo de lo público y el mundo de lo privado, lo exterior y lo interior. Y, al

operarse y afianzarse esta disociación de mundos, el espacio público negó su sentido como foro para expresar distintas opiniones, para elaborar programas, para rectificar y ratificar opiniones, para tomar posición, al excluir de la palabra a los habitantes de lo interior: las mujeres, los niños, los enfermos, más tarde, los ancianos; todos ellos seres transparentes y marginales (Reguillo, 2000: 77).

### **Lo político en educación: lo “normal” y “lo otro”**

Como dispositivo central de la Modernidad, la institución educativa no escapa a esta dualidad que impone quiénes pueden formar parte, quiénes no y quiénes marcan los límites que separan a unos y otros.

Siempre ha sido controvertida, compleja y paradójica la relación entre la cultura de la comunidad que se impone en los procesos de socialización y el propósito educativo de favorecer en los individuos el crecimiento y desarrollo de su identidad personal y su independencia intelectual. Señala Pérez Gómez:

La cultura compleja y plural restrictiva y uniformadora que ha construido cada comunidad humana a lo largo de su particular experiencia histórica se constituye tanto en recurso como en contexto de adaptación para los individuos que la habitan, es tanto trampolín indispensable para la configuración humana de la existencia individual como una atmósfera omnipresente que presiona en un sentido determinado la formación de ideas, capacidades, valores, sensibilidades y comportamientos (1998: 11).

En este sentido, existen dos modos principales de entender la relación entre cultura y escuela: el primero, que ha imperado en la educación formal, vinculado a posiciones de tipo esencialistas y dual respecto de la cultura; y el segundo, relacionado con modos de entender a los procesos culturales desde sus dinámicas propias, en tanto procesos educativos.

La posición etnocéntrica y binaria, derivada de la propuesta ilustrada de extensión del conocimiento y la razón como elementos sustanciales para el desarrollo y organización de comunidades, supone una línea ascendente de progreso y perfección, que formarían estadios consecutivos de una progresiva marcha triunfal hacia horizontes predeterminados únicos y universales, e implican la exclusión de lo ajeno. Mientras se producían en las metrópolis las transformaciones del pensamiento teórico especulativo conocidas bajo los nombres de la Ilustración o el Iluminismo, en las colonias reunidas estructuralmente por procesos históricos

similares, se iniciaba el tramado de un discurso dialógico caracterizado por la aceptación de la voz y la mirada de los vencedores.

Esto aparece, entre otros, en el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento cuando marca un límite sobre la composición social, para imponer una lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo. Su preocupación en “civilizar” y eliminar la “barbarie” (según él, estado natural, factor de atraso y obstáculo para el progreso) posicionó a la escuela como dispositivo de la modernización del Estado. Si bien estableció como principios que la educación debía ser laica, obligatoria y gratuita, organizó el sistema sobre la base del “normalismo” que propiciaba la formación de los maestros y, desde allí, la educación básica y común para el resto de la población, según esos mismos parámetros (Tedesco y Zacarías, 2011).

De esta manera, la escuela moderna puso énfasis en la difusión de la razón y el conocimiento racional para la construcción de un nuevo orden social a partir del libro (en contraposición con una sociedad medieval basado en el orden divino), con lugares claros y definidos del saber y del no saber, y se constituyó como el dispositivo fundamental de la modernidad europeizante, ligada al capitalismo, la industrialización y el Iluminismo. En otras palabras, estos procesos de enculturación apoyados en el dualismo y en la caracterización de la cultura letrada y la popular fue el mecanismo por el cual se soslayaron las “otras ideas”. Podemos decir, entonces, que la escuela se constituyó como el lugar privilegiado de la socialización *a la manera civilizada* para la construcción de un Estado nacional.

En cambio, la posición relativista, da cuenta de la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas. Resulta difícil pensar en términos de educación desde la estrechez de la homogeneidad que niega las desigualdades fundantes de los grupos y las clases sociales. Si consideramos que las distinciones entre colecciones cultas, populares y masivas, las separaciones territoriales y/o nacionales, ya no presentan límites tan claros, y que los grupos culturales, étnicos, sexuales o de consumo atraviesan las fronteras mediante las redes de comunicación, estableciendo difusos territorios simbólicos, es posible pensar que la cultura, sobre todo en la vida contemporánea, debe pensarse en términos plurales. Aunque generalmente se señala que “la escuela transmite cultura”, casi nunca se enuncia que “la escuela produce cultura” y, menos aún, que en la escuela se construyen posiciones políticas entre quienes la habitan que luego se reproducirán fuera de ella. Claro que, como toda forma cultural, esta producción constituye una cultura singular, con sus códigos, categorías, lenguaje, representaciones, etc. que ha dejado fuera, al igual que su marco, el Estado moderno, a grandes grupos de habitantes.

Contemporáneo a Sarmiento, en Venezuela, Simón Rodríguez proponía una educación no hegemónica, que habilitara distintas voces, incluso las de las minorías, en relación con un sistema democrático-popular. Reivindica lo propio: “Nuestra gente, nuestra sangre, nuestras ideas, nuestra educación” (1954). José Vasconcelos, desde México y ya en el siglo xx, sostenía una fuerte opinión sobre la necesidad de construir una identidad iberoamericana que no fuera de imitación y cuyo origen estaba, según Vasconcelos, en el mestizaje, a la cual llamó “raza cósmica”. La educación era, para ello, una herramienta fundamental que debía convertirse en la principal empresa del Estado para dar espacio y divulgación a la cultura propia, la que los mismos mexicanos habían construido y podían construir: quiénes eran y quiénes podían ser.

La mezcla de razas y de culturas llevará a nuestros pueblos a la conformación de una raza nueva en el ámbito mundial, con grandes perspectivas para el futuro de la Humanidad, pues en esencia es una verdadera “raza cósmica”. Ese mestizaje cultural en su quintaesencia llevará a una superación de estirpes y a una raza de síntesis, “hecha con el tesoro de todas las anteriores y con el genio y con la sangre de todos los pueblos”. Esta raza cósmica tendrá su asiento en la parte ibérica del Continente americano (Ocampo López, 2005:143).

La cultura escolar, desde esta perspectiva, sería este “intercambio de significados” particular que estructura la institución escolar y que contribuye a acortar —o no— las desigualdades sociales, también en términos políticos.

### **Prácticas de comunicación-educación y el cambio social**

Como quedó dicho, tanto el Estado como su principal dispositivo, la escuela, propiciaron las bases para configurar un Estado moderno a partir de la erosión de las diferencias en pos de un proyecto común. Para lograr naciones “civilizadas” era necesario formar ciudadanos y eliminar las formas de la barbarie que pudieran ser un obstáculo para ese propósito y todo aquello que se interpusiera. Desde esta premisa, se buscaba el progreso, entendido como un proceso cualitativo tendiente al mejoramiento de las condiciones de vida de una sociedad. Y la escuela debía preparar a los sujetos con ese objetivo, sin permitir desviaciones de ningún tipo. Entonces, no hay lugar para pensar en modificar la relación de ciertos grupos con las instancias de decisión: a la escuela se va a aprender a ser ciudadano según el lugar que previamente la sociedad le haya otorgado a ese grupo social de pertenencia.



Un verdadero cambio social supone, necesariamente, las transformaciones de las condiciones de vida de los grupos humanos, de su estructura y de su sistema de valores. Aún con distintos actores y en diferentes contextos, cambio social siempre tiene que ver con procesos de transformación y/o modificación y/o emancipación. Aunque como venimos expresando, ni el Estado moderno latinoamericano ni la institución educativa hegemónica en nuestro país lograron la inclusión efectiva en términos políticos de amplios grupos relegados a un rol minoritario en términos de participación, sí es posible identificar algunos actores que sí pueden dinamizar ese cambio, como las organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales para el desarrollo social; los centros culturales, organizaciones para el desarrollo cultural; los movimientos sociales y movimientos culturales; los medios de comunicación; las políticas públicas y la Universidad pública, entre otros.

Es desde estos postulados que nos propusimos realizar un mapeo de organizaciones sociopolíticas, culturales y de economía social que en el ámbito de la localidad de Bernal trabajen desde perspectivas político-culturales con un horizonte de transformación, que a su vez comprendan a la comunicación como variable de lectura de los procesos sociales y como estrategia de intervención para el trabajo específico que llevan adelante, cuestión que supone, necesariamente, interpelar sujetos políticos desde sus diferencias y no solo desde lo que tienen en común.

Así como la comunicación es central en el cambio social, es en las prácticas en donde se evidencia, y no solo en el nivel de los discursos macro sostenidos por los lineamientos de ciertas políticas públicas. En este sentido, sostenemos que en las prácticas se ponen en juego valores, por lo que tienen un grado de conflictividad propia de los procesos en los que existe la interacción y que demandan decisiones éticas y políticas. Así dibujada, es imposible uniformar y homogeneizar su diversidad constitutiva, y solo es posible describir las particulares circunstancias de las distintas prácticas elegidas para esta investigación, en su situación singular. Interpelar, en ese contexto, implica hacer visible aquello que está oculto —que no ha sido visto por la comunidad o la agenda pública—, de allí que genera preguntas y, por ende, necesidad de respuestas. Para esto es necesario considerar que “el espacio de aparición, el ámbito público, no preexiste a la acción, sino que se gesta en ella y se desvanece con su ausencia” (Hilb, 1994: 11). En este sentido, la intervención configura un espacio público que no preexiste a la situación singular, ya que conjuga las diversas perspectivas de teorías sociales, los enfoques epistemológicos y los marcos ético-valóricos, como quedó dicho.

En definitiva:



Los procesos de intervención social no pueden ser vistos como simples formas de operacionalizar políticas, sino como los gestores de un espacio público peculiar. En este mismo sentido, el potencial de intervenciones sociales innovadoras es su posibilidad de construir y transformar dicha esfera. Consecuentemente, si se presta atención a las formas de intervención, se está desplegando un foco que permite analizar el contenido, las características, las luces y sombras del resplandor de lo público (Matus, 2004: 34).

### Las prácticas relevadas

Para seleccionar qué prácticas se relevarían, se consideraron algunos criterios flexibles, pero que, sin embargo, permitieran construir un corpus coherente; fueron requisitos que se situaran simultáneamente entre la educación y la comunicación, que estuvieran dentro del área geográfica de Bernal, que mantuvieran cierta continuidad en el tiempo —esto es, que no fueran ocasionales ni esporádicos— y que contribuyeran al cambio social, al menos desde la mirada *a priori* del equipo de investigación. Para ello, se organizaron subgrupos al interior del Proyecto.

Un subgrupo comenzó con “Lápices de Colores”, una experiencia que nació como boletín informativo en versión papel y digital que recogía relatos de jóvenes del Centro de Adolescentes de la congregación Salesiana en Don Bosco - Villa Itatí. Motorizada por una sola persona, el objetivo era constituirse como vehículo de comunicación entre los participantes de la experiencia, los padres, el barrio y la sociedad; promover la institución y dar a conocer sus actividades. Al inicio del relevamiento, aproximadamente 15 jóvenes encabezaban la publicación y participaban otros 150 chicos de entre 3 y 18 años que asistían a la institución; pero, por problemas económicos, el proyecto se discontinuó, por lo que el trabajo de investigación continuó con “Cronistas Barriales”, una iniciativa de extensión (1) que resguardó esos mismos intereses y actores: además de que su voz pueda ser escuchada, mostrarles que pueden hablar y que tienen derecho a hacerlo.

Otro grupo analizó una experiencia autogestiva de mujeres con bajos recursos socioeconómicos; se trata de un grupo de 30 jefas de hogar con hijos menores de edad que están finalizando sus estudios secundarios como requisito para obtener una salida laboral; se nuclean en la cooperativa de trabajo en la Sociedad de Fomento Balneario de Quilmes, en el barrio próximo a la Ribera. La formación de la cooperativa se enmarca en el Programa de Desarrollo Social “Ellas hacen”, impulsado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación vinculado al Plan FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios), del

Ministerio de Educación de la Nación. El objetivo está enmarcado en políticas de cambio social y resulta significativa la relación que prevalece entre las beneficiarias; los docentes; la referente y el responsable del espacio que también ofrece diversos cursos y talleres para el barrio.

Un tercer equipo indagó la experiencia de la radio Cienfuegos (FM 94.5): impulsada por el movimiento cultural Hagamos Lo Imposible. Esta experiencia surge en 2010 en el barrio El Progreso, en Quilmes Oeste, a partir de las donaciones del Frente de Organizaciones en Lucha de Lugano e impulsada por diez vecinos, quienes buscan poner al alcance del pueblo una radio popular y comunitaria al servicio de sus intereses tomando a la comunicación como una herramienta clave en la disputa por el poder.

Otros integrantes encararon el Centro Comunitario Nueva Esperanza de Ezpeleta, un centro de iniciativa de la comunidad que lidera acciones de desarrollo social y al que, en la actualidad, asisten 52 estudiantes. En convenio con la Diplomatura en Comunicación y Cultura Popular (2) apunta a la formación de operadores socio-comunitarios, generar instancias de inclusión social y facilitar el acceso a los estudios universitarios. Destinado a personas de distintas edades y necesidades, jefes y jefas de hogar, jóvenes con hijos cuyo denominador común es la necesidad de inclusión social, lo novedoso de la práctica radica en su instalación dentro de un ámbito comunitario que abre sus puertas a la Universidad, en la vinculación consecuente con la comunidad circundante a dicho territorio y con sus necesidades concretas. Sostenida sobre la matriz comunicación-educación, parte de la formalidad de la institución, pero diseña una perspectiva pedagógica que integra la realidad de un contexto comunitario, social, político y cultural particular, se desarrolla en él y, al mismo tiempo, articula dimensiones del aprendizaje que lo trascienden.

Asimismo, otros investigadores realizaron la aproximación en el Taller Literario Juvenil de la Biblioteca Popular Mariano Moreno, en Bernal, que convoca a jóvenes entre 11 a 18 años a participar de un encuentro semanal en el que debaten sobre temas de actualidad, literatura, y comparten sus escritos literarios. En su dinámica tienen lugar prácticas rituales como tomar café y compartir una lectura común de poesía, ficción o actualidad a voz alzada.

Por último, se incorporó *a posteriori* otra línea asociada de manera menos directa con la temática, pero igualmente importante, en la construcción de las relaciones de los actores y el mundo: las representaciones que los niños de escuela tienen de ella y de sus docentes. Se trata de un eje exploratorio que avanza sobre las representaciones que tienen los niños sobre la escuela, modos de concebirla, sentimientos de pertenencia y reflexiones sobre la escuela en cuanto espacio de contención y/o aprendizaje; sobre cómo los niños construyen el sentido

común acerca de la figura de la maestra, cómo la visualizan, qué sentimientos y valores tienen sobre ella y, finalmente, las relaciones que establecen entre sí los mismos niños en el aula.

### **Conclusión: empoderar a “los otros”**

Si toda práctica implica tensiones, no es menos cierto que esto conlleva una revisión de ciertos supuestos planteados por las nociones teóricas. Las prácticas son resultado de principios nunca explícitos de percepción y acción, de allí su ambigüedad. Es sobre esta ambigüedad, y en un juego sobre las formas de lenguaje en que ella se verbaliza, que se filtran obligando a repensar los conceptos y categorías.

Sometida a tensiones, toda práctica implica un sujeto que ha internalizado pautas muchas veces generadoras de representaciones ilusorias acerca de su propio hacer, de los otros, de los proyectos y de los anhelos. Pero es precisamente en el sentido práctico desde el cual los sujetos resuelven la diversidad de particularidades que deben enfrentar que se presenta cierto nivel de estabilidad, lo cual revelaría que las prácticas “obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni tampoco expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional” (Edelstein y Coria, 1999:24).

De esta manera, las prácticas sociales son fuente de producción de sentidos, y arena de lucha, asimismo, por el sentido: “entendidas como manifestaciones de la interacción histórica de los individuos, pueden ser leídas también como enunciaciones que surgen de las experiencias de vida de los hombres y mujeres convertidos en sujetos sociales” (Uranga, 2007:1). Así, lo social es interpretado por un contexto concreto en el que se sitúan las personas, pero también por la comunicación que se establece entre ellas y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en el que se hallan inmersas: las representaciones sociales no están en varios sujetos, sino que están *entre* ellos.

Como vemos, son muchos los límites que se entrecruzan en las prácticas que se están relevando y, por ende, las representaciones que cuestionan y sobre las que obligan a reflexionar: la educación como instancia formal o informal; lo educativo más o menos vinculado a ciertas instituciones; los sujetos a quienes incluye y con qué finalidad; las edades y tiempos en que se supone que se aprende, los ámbitos y los espacios adecuados, los temas y contenidos a proponer; entre otras.

Pero sobre todo, y con una visión amplia acerca de los alcances de la educación, estas prácticas constituyen en sí mismas una invitación al cambio social porque priorizan la interpelación de los “otros”, de los sujetos que quedaron en las orillas tanto del espacio público como de lo educativo según los ideales de la Modernidad. Entonces, se resalta y vuelve significativa la dimensión política de estos actores al reivindicar prioritariamente sus derechos en cuanto ciudadanos.

Se trata de empoderar a través de la educación para que cada quien pueda fortalecer sus capacidades, confianza, visión y participación con vistas a constituirse como protagonista de su propio cambio, pero también de un cambio colectivo, esto es, poniendo de relieve su dimensión pública en el mejor de sus alcances: no como sujetos homogeneizados según el ideal del proyecto moderno, sino desde la riqueza de la diversidad.

## Notas

(1) y (2) Del área de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes.

## Bibliografía

- Acuña, C., E. Jelin y G. Kessler (2006), “Repensando las relaciones sociales locales”, en C. Acuña, E. Jelin y G. Kessler, *Políticas sociales y acción local*, Buenos Aires: IDES.
- Arendt, H. (1989), “La esfera pública y la privada”, en *La condición humana*, Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2007), “Communication, power and counter-power in the network society”, *International Journal of Communication* [en línea], n.º 1, pp. 238-266, <<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/46/35>>. [Consulta: 12 de agosto 2016].
- Delgado, Manuel (1999), *Ciudad líquida, ciudad interrumpida: La urbs contra la polis*, Medellín: Universidad de Antioquía.
- Delgado, M. (2007), *Lo común y lo colectivo*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Díaz Larrañaga, N., M. V. Martín y M. P. Echeverría (2012), “Notas sobre la voluntad de cambio en el espacio público: la importancia de la intervención en comunicación” [en línea], *Anuario de investigaciones FPYCS-UNLP- 2011*, <<http://www.anuariodeinvestigaciones.com/2011/03/sidebar-wrapper-displaynonemain.html>>. [Consulta: 12 de agosto de 2016].

- Edelstein, G. y A. Coria (1999), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires: Kapelusz.
- García Canclini, N. (1997), *Cultura y comunicación: entre lo global y lo local*, La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Hilb, C. (comp.) (1994), *El resplandor de lo público: en torno a Hannah Arendt*, Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Martín Barbero, J. (1997), *De los medios a las mediaciones*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martin M. V. y M. Torres (s.f.) "Pistas para pensar el esp@cio público en la comunicación digital", *XI Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC)*, Montevideo: Universidad de La República.
- Martin M. V. (2010), "Pantallas y mediaciones móviles: nuevos desafíos formativos" [en línea], *Question*, vol. 26, Otoño 2010, FPyCS- UNLP, <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/964>>. [Consulta: 12 de Agosto de 2016].
- Matus, T. (2004), *Apuntes sobre intervención social* [en línea], Chile: Mimeo, <<http://trabajosocialucen.files.wordpress.com/>>. [Consulta: 01 de noviembre de 2008].
- Ocampo López, J. (2005), "José Vasconcelos y la educación mexicana", *Revista Rhela*, vol. 7.
- Pérez Gómez, M. (1998), "El valor de la educación en el diálogo cultural. El legado de Lawrence Stenhouse", en L. Stenhouse, *Cultura y educación*, Sevilla: Ediciones MCEP, pp. 9-28.
- Reguillo, R. (2000), "Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios", *Diálogos de la Comunicación*, n.º 59-60, Lima: FELAFACS.
- Rodríguez, S. (1954), *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols. Caracas: Imprenta Nacional.
- Tedesco, J. C. e I. Zacarías (2011), *Educación popular. Domingo F. Sarmiento* [en línea], La Plata: UNIPE, <<http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Educacion-Popular-de-Domingo-F.-Sarmiento1.pdf>>. [Consulta: 12 de agosto de 2016].
- Thompson, J. (1998), *Los media y la Modernidad. Una teoría social de los medios de comunicación*, Madrid: Paidós Comunicación.
- Uranga, W. (2007), "Mirar desde la Comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales" [en línea], <<http://goo.gl/875rZP>>. [Consulta: 12 de julio de 2010].